



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for folkehelsefag

Karine Rønsen Frank

Bacheloroppgave

Motivasjon til livslang bevegelsesglede

Motivation to Lifelong Enjoyment of Activity

Bachelor – faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA ☒ NEI ☐

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA ☒ NEI ☐

Forord

Denne oppgaven er en del av mitt avsluttende arbeid på en treårig bachelor, faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved Høgskolen i Hedmark, Campus Elverum. Min problemstilling for oppgaven er å undersøke hvordan jeg som fremtidig kroppsøvingslærer kan bidra til å skape motivasjon hos elevene, for på sikt å nå fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede.

Arbeidet med bacheloroppgaven ble satt i gang i desember 2014. Prosessen har vært lærerik og spennende, samtidig som det har vært krevende og utfordrende. Jeg vil takke alle som har bidratt til å diskutere, veilede og gi tilbakemeldinger gjennom arbeidet med oppgaven. Til slutt vil jeg takke min veileder for god hjelp og godt samarbeid.

Elverum, mai 2015

Karine Rønsen Frank

Sammendrag

Forfatter

Karine Rønsen Frank

Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, 2015

Høgskolen i Hedmark, avdeling for folkehelsefag

Tittel

Motivasjon til livslang bevegelsesglede

Problemstilling

Hvordan kan jeg som fremtidig kroppsøvingslærer bidra til å skape motivasjon hos elevene for på sikt å nå fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede?

Nærmere bestemt belyser studiet hvilken påvirkning det psykologiske læringsklima og selvbestemmelsesteorien har for elevens motivasjon i kroppsøvingsfaget.

Metode

Kvalitativt litteraturstudie basert på et kritisk utvalg av relevant faglitteratur og forskning.

Resultat

I undervisningen vil lærerens atferd, organisering og tilrettelegging ha stor påvirkning på elevens motivasjon for å nå kroppsøvingsfagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede. For å lykkes med å utvikle elevens motivasjon vil tilrettelegging av et oppgaveorientert læringsklima og autonomi være hensiktsmessig. Her blir elevens grad og mulighet for selvbestemmelse, innsats, mestring og egenutvikling tatt hensyn til, og elevens motivasjon for livslang bevegelsesglede styrkes.

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	2
SAMMENDRAG	3
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	4
1. INNLEDNING	7
<i>1.1. PROBLEMOMRÅDE OG OPPGAVENS FORMÅL</i>	<i>7</i>
<i>1.2. BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMOMRÅDE</i>	<i>7</i>
<i>1.3. OPPGAVENS OPPBYGNING.....</i>	<i>8</i>
2. PROBLEMOMRÅDE.....	9
<i>2.1 HOVEDPROBLEMSTILLING</i>	<i>9</i>
<i>2.2 PRESISERING AV PROBLEMSTILLINGEN OG UNDERPROBLEMSTILLINGER</i>	<i>9</i>
3. TEORI	11
<i>3.1 MOTIVASJON</i>	<i>11</i>
<i>3.2 INDRE- OG YTRE MOTIVASJON.....</i>	<i>12</i>
<i>3.2.1 Indre motivasjon.....</i>	<i>13</i>
<i>3.2.2 Ytre motivasjon.....</i>	<i>13</i>
<i>3.3 SOSIALKOGNITIV TEORI</i>	<i>14</i>

3.4	<i>ACHIEVEMENT GOAL THEORY – PSYKOLOGISK LÆRINGSKLIMA</i>	14
3.4.1	<i>Oppgaveorientert læringsklima</i>	15
3.4.2	<i>Prestasjonsorientert læringsklima</i>	16
3.5	<i>SELF-DETERMINATION THEORY – SELVBESTEMMELSESTEORIEN</i>	16
3.5.1	<i>Kompetanse, autonomi og tilhørighet</i>	17
3.6	<i>SAMMENHENGEN MELLOM LIVSLANG BEVEGELSESGLEDE, INDRE MOTIVASJON, OPPGAVEORIENTERT LÆRINGSKLIMA OG SDT</i>	19
4.	METODE	21
4.1	<i>HVA ER FORSKNINGSMETODE?</i>	21
4.2	<i>VALG OG BEGRUNNELSE AV FORSKNINGSMETODE</i>	22
4.3	<i>KILDEKRITIKK</i>	25
4.4	<i>INKLUSJONS- OG EKSKLUSJONSKRITERIER</i>	26
4.5	<i>SØKEPROSESSEN OG UTVALGTE ARTIKLER</i>	27
5.	RESULTAT	30
5.1	<i>STUDENTS' SELF-DETERMINED MOTIVATION IN PHYSICAL EDUCATION AND INTENTION TO BE PHYSICALLY ACTIVE AFTER GRADUATION: THE ROLE OF PERCEIVED COMPETENCE AND IDENTITY</i>	30
5.2	<i>STUDENT MOTIVATION IN PHYSICAL EDUCATION AND ENGAGEMENT IN PHYSICAL ACTIVITY</i>	32

5.3	<i>SELF-DETERMINED MOTIVATION AND PHYSICAL EDUCATION IMPORTANCE</i>	33
5.4	<i>MOTIVATIONAL CLIMATE, ACHIEVEMENT GOALS AND METACOGNITIVE ACTIVITY IN PHYSICAL EDUCATION AND EXERCISE INVOLVEMENT IN OUT-OF-SCHOOL SETTINGS</i>	34
5.5	<i>AUTONOMY-MASTERY, SUPPORTIVE OR PERFORMANCE FOCUSED? DIFFERENT TEACHER BEHAVIOURS AND PUPILS' OUTCOMES IN PHYSICAL EDUCATION</i>	36
6.	DISKUSJON	38
6.1	<i>LÆRINGSKLIMA OG LIVSLANG BEVEGELSESGLEDE</i>	38
6.2	<i>SDT OG LIVSLANG BEVEGELSESGLEDE</i>	42
6.3	<i>LÆRINGSKLIMA OG SDT FOR MOTIVASJON TIL LIVSLANG BEVEGELSESGLEDE</i>	45
6.3.1	<i>Læringsklima og autonomi</i>	46
6.3.2	<i>Læringsklima og kompetanse</i>	47
6.3.3	<i>Læringsklima og tilhørighet</i>	48
6.4	<i>OPPSUMMERING</i>	48
7.	KONKLUSJON	50
8.	REFERANSELISTE	51

1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere problemområde og oppgavens formål, bakgrunn for valg av problemområde og oppgavens oppbygning.

1.1. Problemområde og oppgavens formål

Oppgavens problemområde og formål er å studere hvordan jeg som fremtidig kroppsøvingslærer kan bidra til å skape motivasjon hos elevene for på sikt å nå formålet knyttet til livslang bevegelsesglede. Motivering er et vidt begrep. For å avgrense oppgaven har jeg valgt fokusere på hvilken påvirkning det psykologiske læringsklima og selvbestemmelsesteorien har for elevens motivasjon.

1.2. Bakgrunn for valg av problemområde

Resultater fra en kartlegging i 2011 om fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge, viste at fysisk aktivitet på fritiden synker med alderen (Kolle, Stokke, Hansen & Anderssen, 2012). Blant 6-åringene tilfredsstilte 87 % av jentene og 95.7 % av guttene anbefalingene for fysisk aktivitet – som er 60 minutter daglig. Blant 15-åringene tilfredsstilte 43.2 % av jentene og 58.1 % av guttene anbefalingene (Kolle et al., 2012).

Studier som er gjennomført ved NIH i 2012 viste at 1 av 3 misliker eller hater kroppsøving (Ertesvåg, 2013).

Med disse resultatene og tallene kan man stille seg spørsmål for hva som kan være årsaken, og hva som må gjøres for å gi elevene en positiv opplevelse av faget. Formålet med

kroppsøvfaget sier at alle skal få lik mulighet til å utvikle seg uansett forutsetninger og funksjonsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2012a). I tillegg sier formålet at kroppsøving skal gi inspirasjon til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Når studier som nevnt ovenfor viser følgende resultater kan mangel på motivasjon være et alternativt svar da motivasjon defineres som drivkraften som holder oss i gang (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Imsen, 2005). Jeg har derfor valgt å studere tema motivasjon for livslang bevegelsesglede i denne oppgaven da det er viktig for elevens utvikling. I tillegg synes jeg dette er et spennende tema.

1.3. Oppgavens oppbygning

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg brukt litteraturstudie som metode. Jeg har da studert sammenhengen mellom teori og forskning for å besvare problemstillingen. Oppgaven er bygget opp i ulike kapitler der jeg først vil presentere relevant teori rundt problemområde. Deretter vil jeg gå dypere inn på metoder som er grunnlaget for oppgaven. Videre vil jeg komme inn på ulike fagfelleverderte artikler jeg har valgt ut, for så å kunne diskutere disse opp mot teorien. Til slutt vil jeg vise til min konklusjon av oppgavens funn og resultat sett opp mot problemstillingen.

2. Problemområde

I dette kapittelet vil jeg presentere mine problemstillinger med begrunnelse. Disse viser hva studie skal gi svar på, og bidrar til å avgrense oppgaven (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

2.1 *Hovedproblemstilling*

Hvordan kan jeg som fremtidig kroppsøvingslærer bidra til å skape motivasjon hos elevene for på sikt å nå fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede?

2.2 *Presisering av problemstillingen og underproblemstillinger*

Teori antar at motivasjon kanskje er den mest sentrale faktoren for læring, og i min rolle som fremtidig kroppsøvingslærer vil jeg kunne påvirke elevens motivasjon i stor grad (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Hensikten med denne problemstillingen er derfor å undersøke hvordan jeg som fremtidig kroppsøvingslærer kan bidra til å skape motivasjon hos elevene, slik at de kan få lyst til å drive trening og fysisk aktivitet i kroppsøvingstimene og på fritiden – da formålet med faget er knyttet til å gi inspirasjon til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Når det gjelder motivasjon er dette et vidt begrep. Jeg har derfor valgt å avgrense hovedproblemstillingen til følgende underproblemstillinger:

- hvordan det psykologiske læringsklima kan påvirke motivasjonen til elevene i lys av fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede
- hvordan selvbestemmelsesteorien kan påvirke motivasjonen til elevene i lys fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede

3. Teori

I dette kapittelet presenteres oppgavens teoretiske forankringer til elevens motivasjon i kroppsøving. Temaer og teorier som vil belyses er motivasjon, indre- og ytre motivasjon, achievement goal theory og self-determination theory.

3.1 *Motivasjon*

Motivasjon defineres som en «indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2004, s. 274). Motivasjon består dermed av ulike tanker, mål, forventninger og følelser (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Som Imsen (2005) og Brattenborg og Engebretsen (2007) påpeker er motivasjon altså drivkraften som holder oss i gang. Med motivasjon vil man fremme læring gjennom innsats, konsentrasjon, utholdenhet og ulike læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I en skolesammenheng vil derfor umotiverte elever være utfordrende å påvirke til økt læring eller atferdsendring.

Pedagogisk forskning viser at elevens motivasjon for skolearbeid synker med økende alder (Skaalvik & Skaalvik 2015). Forklaring på hvorfor er mange, men Wigfield og Wanger (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015) har funnet frem til fire mulige forklaringer på hvorfor motivasjonen synker. Kort oppsummert sier de at (1) elevene blir mer opptatt av å sammenligne seg med andre elever. Når elevene opplever at de presterer dårligere enn andre vil motivasjonen svekkes. (2) Skolen gir elevene mer informasjon om hvordan de presterer i forhold til medelevene, som gjør det lettere å sosialt sammenligne. (3) I økende alder får elevene flere ulike faglærere i de ulike fagene som kan resultere i at relasjonen og

interaksjonen mellom lærer- og elev blir svekket. (4) Skolen ivaretar i liten grad elevens interesser, ønsker og behov for frihet, autonomi og sosial tilhørighet, som fører til at elevene fokuserer på andre ting enn det faglige arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Det er viktig å huske at hver enkelt elev kan motiveres ulikt ut fra situasjon til situasjon, og man bruker ofte begrepene trekk og tilstand når det gjelder personlig ulikhet (Woolfolk, 2004).

Trekk beskrives som selve personligheten og individuelle kjennetegn, og er ofte tilnærmet konstant (Woolfolk, 2004). Eksempel på personlighetstrekk i denne sammenhengen kan være en person som presterer best under press, mens andre presterer best i rolige og stille omgivelser. Tilrettelegging for et variert og tilpasset læringsklima kan dermed gi en positiv effekt for elevens motivasjon og læring (Ommundsen, 2006; Woolfolk, 2004).

Tilstand er til sammenligning med trekk varierende. Eksempel på en tilstand man kan møte hos elevene er høy motivasjon for bestemte temaer i kroppsøvingstimen, mens i andre temaer kan eleven være umotivert grunnet interesser, organisering, tilrettelegging o.l. (Woolfolk, 2004).

3.2 Indre- og ytre motivasjon

Som nevnt tidligere er man avhengig av motivasjon hos elevene for å oppnå læring. Man skiller motivasjon inn i to kategorier: indre- og ytre motivasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Imsen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Woolfolk, 2004)

3.2.1 Indre motivasjon

Indre motivasjon defineres som at man deltar på aktivitet fordi det er gøy, interessant, gir glede og tilfredsstillelse (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Imsen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Man har dermed en indre drivkraft for å delta, og er derfor ikke avhengig av noen form for materiell eller synlig belønning (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Eksempel på indre motivasjon kan være at en elev tar med seg aktivitetene som blir gjort i kroppsøvingstimen til fritiden på bakgrunn av interesse og glede. Elever som blir motivert av egen fremgang er også tegn på indre motivasjon, og sjansen for livslang bevegelsesglede vil styrkes (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Gjerset, Holmstad, Raastad, Haugen & Giske, 2012).

3.2.2 Ytre motivasjon

Ytre motivasjon beskrives som at aktiviteten eller læringen opprettholdes fordi individet ser fordeler som belønning, ros, premier, status eller gode karakterer (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Imsen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevens drivkraft for å delta påvirkes dermed av ytre faktorer. Eksempel på en situasjon der en elev er ytre motivert er hvis deltakelsen og atferden opprettholdes kun for å oppnå belønning, unngå straff eller at vennegjengen deltar (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Teori antar dermed at ytre motivasjon er ugunstig for livslang bevegelsesglede da denne formen kan være ustabil og varierende (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Ingebrigtsen & Mehus, 2006).

3.3 Sosialkognitiv teori

Førsteamanuensis Arne Martin Jakobsen (2014) skriver i sin artikkel «Hvordan kan læringsmiljøet i kroppsøvfingsfaget best legges til rette for å skape trivsel og læring for elevene? Kan motivasjonsteorier hjelpe til å tilrettelegge læringsmiljøet?» om ulike motivasjonsteorier (Jakobsen, 2014). Han belyser fire supplerende teoretiske retninger innenfor sosialkognitiv teori med ønsket om å forstå og forklare menneskelig atferd:

- (1) self-determination theory (SDT) av Deci og Ryan
- (2) flow theory av Csikszentmihalyi
- (3) skolen som en arena for å utvikle «self-efficacy» av Bandura
- (4) achievement goal theory av Duda og Nicholls

Jeg har i min oppgave valgt det pedagogiske læringssynet hvor jeg fokuserer på (1) self-determination theory og (4) achievement goal theory. Dette er på bakgrunn av mine verdier og interesser for hvordan jeg som fremtidig kroppsøvingslærer kan skape motivasjon hos elevene for livslang bevegelsesglede. Jeg starter å utdype achievement goal theory før jeg kommer nærmere inn på self-determination theory.

3.4 Achievement goal theory – psykologisk læringsklima

Achievement goal theory er en motivasjonsteori som er grunnlagt av Duda og Nicholls på 1990 tallet (Jakobsen, 2014). Motivasjonsteorien blir på norsk omtalt som psykologisk læringsklima. Psykologisk læringsklima tar utgangspunkt i at elevene motiveres og yter innsats i ulike arbeids- og fremgangsmåter (Duda & Nicholls, 1992; Jakobsen, 2014; Ommundsen, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Læringsklima vil påvirke elevens

målperspektiv og opplevelse av undervisningen, selvoppfatningen og atferden (Jakobsen, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 1996)

Sett opp i mot kroppsøvningsfagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede er det viktig at læreren kjenner til de ulike psykologiske læringsklimaene da en klasse mest sannsynlig vil bestå av elever som er motivert av ulike former. Forskerne skiller mellom to hovedtyper av psykologisk læringsklima: oppgaveorientert læringsklima og prestasjonsorientert læringsklima (Duda & Nicholls, 1992; Jakobsen, 2014; Ommundsen, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

3.4.1 Oppgaveorientert læringsklima

Et oppgaveorientert læringsklima vektlegger fremgang, ferdighetsutvikling, forståelse og innsats i utfordringene og oppgavene som blir gitt. Dette kan gi mange læringsfremmende og motiverende tanker, følelser og atferdsmønstre (Duda & Nicholls, 1992; Jakobsen, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Interessen og engasjementet til å delta i dette læringsklima vil være tilstede selv om man opplever utfordringer. Elevene kan oppleve mindre «prestasjonsangst» da prøving og feiling er en del av læringsprosessen, og deres kunnskap og tilhørighet kan styrkes. Dermed antar teori at dette kan styrke elevens indre motivasjon for livslang bevegelsesglede (Imsen, 2005; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Ommundsen, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Videre viser Ommundsen (2005) i sin teori at man kan fremme elevens mestrings-/«jeg-kan»-opplevelse for å utvikle indre motivasjon. I en kroppsøvningsundervisning innebærer det at man må tilpasse undervisningens innhold og progresjon til elevens nivå slik at de kan

oppleve mestring. Mestring i et oppgaveorientert læringsklima kan dermed bidra til livslang bevegelsesglede (Imsen, 2005; Ommundsen, 2005).

3.4.2 Prestasjonsorientert læringsklima

Den andre kategorien for læringsklima er prestasjonsorientering (Duda & Nicholls, 1992; Jakobsen, 2014; Ommundsen, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Kjennetegn ved prestasjonsorientering er at motivasjonen styrkes gjennom konkurranse og gode prestasjoner, som videre kan sammenlignes for å vurdere grad av mestring. Dette gjør at eleven blir satt i sentrum for oppmerksomheten i ønsket om å bli positivt vurdert av andre og å oppleve lykke over egen prestasjon. Innsatsen og frykten for å gjøre feil blir dermed avgjørende for om man lykkes eller ei (Duda & Nicholls, 1992; Ommundsen, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2015). De faglige prestasjonene blir et resultat av ferdighetene. Følelsen av oppnådd kompetanse blir ofte vurdert ut fra elevens prestasjoner i forhold til medelevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevene som presterer bra vil dermed oppleve økt motivasjon, mens de som presterer på et lavere nivå vil få svekket motivasjon grunnet sosial sammenligning, resultater o.l. (Ommundsen, 2006).

3.5 Self-determination theory – selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (SDT) ble lansert av Deci og Ryan i 1985 (Deci & Ryan, 1985). SDT er en sosialkognitiv teori med basis i autonomi, kompetanse og tilhørighet som er tre menneskelige primære psykologiske behov for motivasjonsutvikling (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Jakobsen, 2014; Woolfolk, 2004).

I følge teoretiske antagelser er en viktig forutsetning for å lykkes med SDT at både læreren og eleven er aktive, søker nye utfordringer og kan engasjere seg i det sosiale miljøet. Årsaken til dette er at det er i det sosiale miljøet man vil motta støtte til ny lærdom, erfaring og utvikling (Jakobsen, 2014; Ryan & Deci, 2002).

3.5.1 Kompetanse, autonomi og tilhørighet

Autonomi, kompetanse, og tilhørighet bemerkes som nevnt av Deci og Ryan som de tre primære psykologiske behovene som motiverer mennesket (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Begrepet *autonomi* blir i SDT beskrevet som selvbestemmelse der eleven kan ta egne valg, oppleve valgfrihet og selv være initiativtaker til handlinger (Jakobsen, 2014; Ryan & Deci, 2000). Informasjon, fleksibilitet og valgfrihet vil derfor være nøkkelord i autonomi sammenlignet med kontroll og strenge rutiner (Woolfolk, 2004).

Autonomi kan eksemplifiseres med skiundervisning der man kan legge opp til stasjoner for teknikk-trening og lek – som videre kan gi elevene mulighet til å styre aktiviteten og vanskelighetsgraden selv. Dette kan bidra til at elevene utvikler indre motivasjon til ulike aktiviteter (Jakobsen, 2014; Ryan & Deci, 2000). En motsetning til autonomi er en undervisningsform som er deduktiv og autoritær der elevene deltar på lærerens organisering og valg uten at elevene får være med å påvirke undervisningen. Sannsynligheten for at elevene her vil oppleve indre motivasjon er redusert sammenlignet med en induktiv og autoritativ undervisningsform som åpner for problemløsning, selvstendig arbeid og fleksibilitet (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Drugli & Nordahl, 2013; Nordahl, 2013).

Begrepet *kompetanse* handler om behovet for å lykkes med oppgaver, nå mål man setter seg og oppleve mestring (Jakobsen, 2014; Ryan & Deci, 2000). Eksempelvis kan man trekke det til en elev som gjennom skiundervisning og egentrening har øvd for å mestre diagoal gang i langrenn. Når eleven endelig mestrer dette mot slutten av undervisningsperioden vil han/hun forhåpentligvis oppleve mestring gjennom økt kompetanse. Denne opplevelsen kan bidra til å fremme og vedlikeholde den indre motivasjonen, som i følge teorien er gunstig for utvikling av livslang bevegelsesglede (Gjerset et al., 2012; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Jakobsen, 2014).

Begrepet *tilhørighet* vil også være viktig for at mennesket skal utvikle seg faglig og sosialt (Jakobsen, 2014; Ryan & Deci, 2000). Mennesket har behov for å bli respektert og oppleve tillit fra andre. Følelsen av tilhørighet i en skole- og undervisningssammenheng vil fungere som en grunnmur for å oppnå godt klima for trivsel, opplevelser, læring og utvikling (Jakobsen, 2014; Ryan & Deci, 2000; Utdanningsdirektoratet, 2013). For å eksemplifisere tilhørighet til skiundervisningen kan individuelle og kollektive tilbakemeldinger på elevens innsats, utvikling og prestasjon være nyttig. I den forbindelse er det viktig å huske at kroppsøvfaget er for mange elever et personlig og emosjonelt fag da ferdigheter og fremtreden blir mer synlig til sammenligning med teoretisk undervisning. Dersom man ikke mestrer kan dette føles sårbart for individet og motivasjonen til å delta kan svekkes (Jakobsen, 2014; Ryan & Deci, 2000).

3.6 Sammenhengen mellom livslang bevegelsesglede, indre motivasjon, oppgaveorientert læringsklima og SDT

Ut fra det jeg har vært inne på er det klare sammenhenger mellom livslang bevegelsesglede, indre motivasjon, oppgaveorientert læringsklima og SDT. Motivasjonen elevene opplever og utvikler vil i stor grad påvirkes av læringsmiljøet og lærerens atferd (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Teorien antar som jeg har nevnt tidligere at indre motivasjon er mest gunstig for livslang bevegelsesglede (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Ingebrigtsen & Mehus, 2006).

For å oppnå indre motivasjon kan vi se tilbake på SDT sine tre primære psykologiske behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet, og det oppgaveorienterte læringsklima (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Duda & Nicholls, 1992). De tre behovene i SDT er i følge teorien primære for utvikling av indre motivasjon. For å lykkes med disse er det viktig at læringsklima er godt tilrettelagt. Sett i lys av teori fra Duda & Nicholls (1992) vil det oppgaveorienterte læringsklima dermed være gunstig for å lykkes med SDT, og for utvikling av elevens indre motivasjon til livslang bevegelsesglede (Deci & Ryan, 1985; Duda & Nicholls, 1992; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Ommundsen, 2006; Ryan & Deci, 2000). Elevene kan i dette læringsklima få mulighet til å arbeide selvstendig og problemløsende, og egenutvikling er sentralt for å lykkes. For å oppnå en optimal utvikling av autonomi, kompetanse og tilhørighet vil derfor åpenhet, fleksibilitet og valgmuligheter i undervisningen være gunstig. I det prestasjonsorienterte læringsklima kan dette være utfordrende da atferden og handlingene preges av konkurranse, måling av prestasjoner o.l. (Deci & Ryan, 1985; Duda & Nicholls, 1992; Ryan & Deci, 2000).

I forbindelse med elevens identitets- og motivasjonsutvikling er det ikke bare Ryan og Deci, og Duda og Nicholls som hevder at SDT og oppgaveorientert læringsklima er viktig. Blant

annet har John Dewey også fokusert på at skolen skal bidra til å utvikle ansvarlige og bidragsytende individer gjennom arbeid der elevene jobber individuelt, og opplever valgfrihet i tråd med læreplanen (Aasen, 2006; Imsen, 2005). Elevene må i følge teorien derfor få mulighet til å påvirke læringsprosessen og erfare resultatet av eget arbeid fremfor ytre kontrollering der læreren opptrer som en autoritær figur og dedikerer fagstoffet (Imsen, 2005).

4. Metode

I dette kapittelet defineres begrepet forskningsmetode. Det begrunnes også for valg av metode, og hvilke kriterier for inklusjon og eksklusjon jeg tok i bruk for å finne artiklene. I den forbindelse kommer jeg nærmere inn på begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Avslutningsvis viser jeg til min søkeprosess og utvalgte artikler.

4.1 *Hva er forskningsmetode?*

Forskningsmetode forteller oss hvordan vi bør gå til verks for å søke, hente, finne og bruke kunnskap og informasjon. Den fungerer også som et redskap i møte med det man vil undersøke for å samle inn data, informasjon og litteratur (Dalland, 2012; Støren, 2013).

Sosiologen Vilhelm Auberts forklaring på hva metode er, blir formulert på følgende måte: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Dalland, 2012, s. 111).

I forskningsmetode snakkes det om to hovedkategorier: kvalitativ- og kvantitativ forskning (Dalland, 2012). Det som kjennetegner en kvalitativ forskningsmetode er at den vil fange opp meningen, opplevelsen, spesielle kjennetegn og egenskaper ved et fenomen. Man går altså i dybden og får et nært forhold til fenomenet (Dalland, 2012; Johannesen et al., 2010). Et eksempel på deler av en kvalitativ forskning er intervju uten faste svaralternativer (Dalland, 2012).

Den andre hovedkategorien i forskningsmetode er kvantitativ forskning. Her er forskeren

interessert i å innhente mest mulig data for å foreta målinger, sammenligninger, gjennomsnitt o.l. For å få et helhetlig bilde av fenomenet må forskeren gå i bredden. I forkant har han ofte utarbeidet spørreskjemaer med faste svaralternativer (Dalland, 2012; Johannesen et al., 2010). I denne type forskning vil forskeren bli en tilskuer til fenomenet til sammenligning med kvalitativ der han er deltakende (Dalland, 2012).

4.2 Valg og begrunnelse av forskningsmetode

I forskning er det viktig å ta et bevisst og gjennomtenkt valg til bruk av forskningsmetode. Dette vil påvirke fremgangsmåten under besvarelsen av problemstillingen (Dalland, 2012). I dette kapittelet vil jeg begrunne metodevalget og kjennetegn ved valgt metode.

De formelle «retningslinjer for studentoppgaver ved Institutt for idrett og kroppsøving» utgitt av Høgskolen i Hedmark tilsa at jeg måtte velge litteraturstudie (Høgskolen i Hedmark: Campus Elverum, 2014). Dette var en beslutning studentene i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, kull 2012-2015, tok i fellesskap. Bakgrunnen for dette valget var at et kvalitativt eller kvantitativt studie ville vært utfordrende å gjennomføre da tidspress og deltakere for studie ville blitt begrenset – noe som videre kunne svekket studiens funn og resultat.

I et litteraturstudie brukes derimot eksisterende litteratur og forskning om virkeligheten/empirien, og man kommer frem til nye erkjennelser fra tidligere litteratur (Støren, 2013).

Å systematisere kunnskapen, som betyr at man må søke etter litteratur, samle og vurdere det som er relevant for oppgaven og problemstillingen, er derfor nødvendig for å lykkes. Videre

må man sammenfatte litteraturen til et nytt selvstendig produkt for å gi et godt svar på oppgavens problemstilling. På den måten vil man tilegne seg ny kunnskap rundt allerede eksisterende forskning og litteratur (Dalland, 2012; Støren, 2010; Støren, 2013).

Det finnes også svake sider ved litteraturstudie på lik linje som kvalitativ og kvantitativ forskning. I et litteraturstudie kan innhold i datainnsamlingen variere fra artikkel til artikkel, og arbeidet med å finne de rette for problemstillingen og tema kan være utfordrende. Derfor vil det være avgjørende for resultatet at forskeren er kritisk til relevant og irrelevant informasjon, og har kunnskaper rundt litteratursøk for å avgrense omfanget. I et sluttresultat er det viktig å vise en rød tråd gjennom besvarelsen slik at leseren kan forstå og se sammenhenger (Axelsson, 2012).

Et litteraturstudie skilles også inn i ulike kategorier: kvalitativt- og kvantitativt litteraturstudie. Sett opp mot problemstillingen min og retningslinjene for gjennomføring av bacheloroppgaven har jeg valgt å gjennomføre et kvalitativt litteraturstudie.

Det som kjennetegner et kvalitativt litteraturstudie er at man tar utgangspunkt i få artikler der kvaliteten på hver enkelt artikkel vurderes opp i mot problemstillingen. Man går her i dybden på hver enkelt artikkel (Axelsson, 2012; Dalland, 2012; Støren, 2010; Støren, 2013). Til sammenligning med et kvalitativt studie gjelder mange av de samme prinsippene for et kvalitativt litteraturstudie, men finnes også noen ulikheter. Ulikheter til et kvalitativt studie er at forskeren selv må utarbeide egne planer og rammer for gjennomføring, og man fremstiller ny kunnskap. Forskeren vil i tillegg være meldepliktig til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) i forkant av datainnsamlingen med hensyn til personvern og etiske retningslinjer. I et kvalitativt litteraturstudie vil man ikke trenge å utarbeide planer og rammer for datainnsamling da man innhenter data fra allerede eksisterende litteratur, og man er derfor ikke meldepliktig til NSD (Dalland, 2012; Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, s.a.; Støren, 2010; Støren 2013).

Den andre kategorien er kvantitativt litteraturstudie. Her studerer man mange artikler og ser på enkelte resultater som blir sammenlignet (Axelsson, 2012). Et eksempel på et kvantitativt litteraturstudie er å undersøke om autonomi gir økt motivasjon til kroppsøving. Som hjelpemiddel kan det da være nyttig å sette opp en tabell, statistikk eller oversikt over resultatene fra de ulike studiene, for videre å sammenligne resultatene. Kvantitativt litteraturstudie sammenlignet med et kvantitativt studie har også mange likhetstrekk, men her finnes det også ulikheter. Enkelte ulikheter er at man fremstiller ny kunnskap om en stor andel av populasjonen i et kvantitativt studie. Her er man ofte nødt til å utarbeide planer, spørreskjemaer og maler på egenhånd for datainnsamlingen. Dersom man har personopplysninger vil man være meldepliktig til NSD med hensyn til etikk og personvern. I et kvantitativt litteraturstudie vil man ikke trenge å lage skjemaer o.l. for datainnsamling da man bruker allerede eksisterende litteratur. På lik linje med det kvalitative litteraturstudie vil man heller ikke være meldepliktig til NSD (Dalland, 2012; Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, s.a.; Støren, 2010; Støren 2013).

Videre finnes det to ulike typer av kvalitativt og kvantitativt litteraturstudie: generelt og systematisk (Axelsson, 2012). Jeg har valgt et kvalitativt systematisk litteraturstudie.

Kjennetegn ved et generelt litteraturstudie er at artikler beskrives og analyseres uten noen systematikk (Axelsson, 2012).

I et systematisk litteraturstudie hentes dataen fra primærkildene til artikler eller rapporter, og metoden er i forkant av datainnsamlingen definert. Forskeren må definere en tydelig problemstilling, og fastsette ulike inklusjons- og eksklusjonskriterier for søkeprosessen av artikler. I tillegg må artiklene studeres og analyseres opp mot problemstillingen (Axelsson, 2012).

Disse ulike kjennetegnene på det systematiske litteraturstudie kan gjenspeiles til min oppgave. I søkeprosessen brukes bestemte søkeord som er relevante for problemstillingen

(kapittel 4.5). I tillegg definerer jeg oppgavens problemstilling (kapittel 2) og inklusjons- og eksklusjonskriterier (kapittel 4.4). I kapittel 5 utdyper jeg innhold i de ulike artiklene før jeg i kapittel 6 diskuterer det teoretiske grunnlaget for oppgaven opp mot mine funn.

4.3 Kildekritikk

Støren (2010) skriver at et kvalitativt litteraturstudie kan inneholde 5-6 artikler. For å komme frem til disse artiklene er det viktig at forskeren har et bevisst forhold til kildenes troverdighet gjennom validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Dalland, 2012; Johannesen et al., 2010). I tillegg er gode inklusjons- og eksklusjonskriterier et viktig hjelpemiddel for å innhente valide, reliable og generaliserbare artikler til oppgavens problemstilling (Støren, 2010).

Begrepet *validitet* betyr at artiklene er relevante og gyldige for problemstillingen. Artiklene må dermed ha en sammenheng med oppgavens problemstilling og innhold, og dette må komme frem som en klar rød tråd (Dalland, 2012; Johannesen et al., 2010). Sett opp mot min oppgave vil det være relevant at jeg henter ut data som omhandler motivasjon, læringsklima, SDT eller livslang bevegelsesglede da dette er oppgavens hovedtema.

Validitet innebærer også at dataene er gyldige. Begrensninger man kan sette for å styrke oppgavens validitet og gyldighet er å sette grense for siste publiseringsårstall (Dalland, 2012; Johannesen et al., 2010).

Begrepet *reliabilitet* viser til dataens pålitelighet, og at målingene er korrekt utført for å unngå feilkilder og unøyaktighet (Dalland, 2012; Johannesen et al., 2010). Metoder man kan bruke for å sikre et pålitelig resultat er gjennomføre det samme forsøket flere ganger. Får

man det samme resultatet flere ganger er reliabiliteten høy (Dalland, 2012; Johannesen et al., 2010).

Når det gjelder reliabilitet opp mot mitt litteraturstudie er det derfor viktig at jeg bruker troverdige kilder. Det innebærer at fenomenet som blir studert er *generaliserbart* for store deler av populasjonen slik at det gir et best mulig bilde av virkeligheten (Dalland, 2012; Johannesen et al., 2010). Har fenomenet blitt undersøkt for en stor gruppe eller over en lengre periode i et studium vil reliabiliteten og generaliserbarheten være høy. Dette fordi man kan unngå tilfeldigheter, unøyaktighet og feilkilder, og i tillegg se eventuell endring og utvikling av fenomenet (Johannesen et al., 2010). For å vurdere kildens reliabilitet og generaliserbarhet kan jeg i mitt litteraturstudie se på metode- og prosessarbeidet for datainnsamling i artiklene.

4.4 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Som nevnt tidligere har jeg gjennom et kvalitativt systematisk litteraturstudie brukt ulike inklusjons- og eksklusjonskriterier. Utvalget jeg har gjort bidrar til å styrke oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Dalland, 2012; Støren 2010; Støren 2013). Nedenfor er en tabell som viser hvilke inklusjons- og eksklusjonskriterier jeg har valgt:

Inklusjons- og eksklusjonskriterier	Begrunnelse
Artiklene må være skrevet mellom tidsrommet 2005-2015	For å sikre artiklenes validitet, reliabilitet og generaliserbarhet
Artikkelens innhold må omhandle motivasjon, SDT, psykologisk læringsklima, livslang bevegelesglede eller kroppsøving	For å få valide, reliable og generaliserbare resultater for min problemstilling
Artiklene må være fagfellevurderte/peer reviewed	For å sikre at innholdet i artiklene er valide, reliable og generaliserbare til min problemstilling og oppgave
Artiklene må være tilgjengelig i fulltekst	For at jeg kan lese og ha tilgang på hele artikkelen på Internett
Artiklene må være skrevet på norsk, svensk, dansk eller engelsk	For at jeg skal forstå og kunne oversette innholdet

4.5 Søkeprosessen og utvalgte artikler

Her vil jeg presentere hvilke databaser og søkeord jeg har brukt, og artiklene jeg har valgt å inkludere i mitt kvalitative litteraturstudie.

De ulike databasene jeg har brukt for å finne artiklene er SPORTDiscus, Academic Search Premier og ERIC. På samtlige databaser avgrenset jeg søket til å få opp artikler som var publisert i tidsrommet 2005-2015, fulltekst og peer reviewed. Begrunnelse kan ses i tabellen for inklusjons- og eksklusjonskriterier i kapittel 4.4.

Den første artikkelen jeg har valgt å inkludere i oppgaven er: «Students' self-determined motivation in physical education and intention to be physically active after graduation: The role of perceived competence and identity». Den er skrevet av Erdvik, Øverby og Haugen i 2014.

Jeg benyttet meg av databasen SPORTDiscus, der jeg brukte søkeordene: physial education, self-determination, Norway. Dette ga meg et resultat på to artikler der jeg så denne relevant for min problemstilling.

Den andre artikkelen jeg har valgt å inkludere i oppgaven er: «Student motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity». Den er skrevet av Bryan og Solmon i 2012.

Jeg benyttet meg av databasen SPORTDiscus, der jeg brukte søkeordene: motivation, physical education, physical activity, self-determination. Dette ga meg et resultat på 59 artikler. Jeg måtte derfor avgrense søket ytterligere og la inn søkeordet «motivation climate». Dette ga meg et resultat på fire artikler der jeg så denne relevant for min problemstilling.

Den tredje artikkelen jeg har valgt å inkludere i oppgaven er: «Self-determined motivation and physical education importance». Den er skrevet av Murcia, Coll og Pérez i 2009.

Jeg benyttet meg av databasen SPORTDiscus, der jeg brukte søkeordene: self-determination, motivation, physical education, development*, importance. Dette ga meg et resultat på to artikler der jeg så denne relevant for min problemstilling.

Den fjerde artikkelen jeg har valgt å inkludere i oppgaven er: «Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings». Den er skrevet av Theodosiou og Papaioannou i 2005. Deler av artikkelen omhandler data som ikke er så relevant for min problemstilling (exercise involvement in out-of-school setting). Jeg har derfor lagt hovedfokus på den delen

av studie som omhandler motivasjonsklima i kroppsøving (motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education).

Jeg benyttet meg av databasen Academic Search premier, der jeg brukte søkeordene: physical education, motivational climate, task orientation, ego orientation, relationships. Dette ga meg et resultat på seks artikler der jeg så denne relevant for min problemstilling.

Den femte og siste artikkelen jeg har valgt å inkludere i oppgaven er: «Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education». Den er skrevet av Ommundsen og Kvalø i 2007.

Jeg benyttet meg av databasen ERIC, der jeg brukte søkeordene: physical education, motivational climate, Norway. Dette ga meg et resultat på to artikler der jeg så denne relevant for min problemstilling.

5. Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere de ulike artiklene jeg har valgt å inkludere. Som Støren (2010) sier skal et kvalitativt litteraturstudie inneholde 5-6 artikler. I mitt kvalitative litteraturstudie har jeg derfor valgt å inkludere fem artikler. Artiklene vil presenteres med forfatter, tittel, årstall, formål, metode og resultat.

5.1 Students' self-determined motivation in physical education and intention to be physically active after graduation: The role of perceived competence and identity

Den første artikkelen jeg har valgt er et studie som er gjennomført i Norge av Erdvik, Øverby og Haugen i 2014. Tittelen på artikkelen er: «Students' self-determined motivation in physical education and intention to be physically active after graduation: The role of perceived competence and identity». Formålet med studiet var å kartlegge motivasjonen hos elever ved norske videregående skoler, og i hvilken grad SDT påvirker intensjon om å være fysisk aktiv etter endt utdanning. Videre undersøkte studie hvordan fysisk kompetanse og -aktivitet påvirker identiteten til elevene (Erdvik, Øverby & Haugen, 2014).

For å finne svar på problemstillingen ble det gjennomført en kvantitativ tverrsnittundersøkelse. Alle førsteklasingene på videregående skoler i fylkene Aust-Agder og Vest-Agder fikk tilbud om å delta. 10 av 16 skoler, som utgjorde 1650 videregående elever, deltok etter tillatelse fra rektor og NSD (Erdvik et al., 2014).

For å samle inn data ble det gjennomført spørreundersøkelser på det internettbaserte programmet SurveyXact. Elevene besvarte de ulike spørsmålene på en skala med tallet/utsagnet som passet dem best (eksempelvis tilsvarte 1 «sterkt uenig» og 5 «helt enig») (Erdvik et al., 2014):

Det første spørreskjema (Intention to be Physically Active after Graduation) ble gjennomført for å måle elevens intensjon og interessen om å være fysisk aktiv etter skolen/utdanningen.

Det andre spørreskjema (Situational Motivation Scale) ble gjennomført for å måle elevens indre og ytre motivasjon i lys av muligheter for autonomi i kroppsøving.

Det tredje spørreskjema (Physical activity identity) ble gjennomført for å måle elevens forhold og tilhørighet til fysisk aktivitet.

Det fjerde spørreskjema (Perceived physical competence) ble gjennomført for å måle elevens oppfattelse av egen kompetanse i kroppsøving.

Det femte og siste spørreskjema (Physical activity level) ble gjennomført for å måle aktivitetsnivået til elevene de siste 7 dagene før spørreundersøkelsen ble gjennomført.

Resultatene viste at det var en sterk korrelasjon mellom resultatet på alle undersøkelsene. Autonomi viste seg å påvirke elevens indre motivasjon og intensjon om å være fysisk aktiv etter endt utdanning. Videre viste resultatet at økt autonomi i kroppsøving ga elevene mer kompetanse. Dermed kunne elevene oppleve større tilhørighet til kroppsøving og fysisk aktivitet. Resultatet viste også at elevene ønsket aktiviteter og valgmuligheter gjennom SDT som var i tråd med sine mål og interesser. Dette viste seg å øke sjansen for at elevene fikk gode mestringsopplevelser som ga indre motivasjon, som videre styrket sjansen for livslang bevegelsesglede (Erdvik et al., 2014).

5.2 *Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity*

Den andre artikkelen jeg har valgt er et studie som er gjennomført i Louisiana i USA av Bryan og Solmon i 2012. Tittelen på artikkelen er: «Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity». Formålet med studiet var å måle elevens motivasjon i kroppsøving med fokus på sammenhenger mellom motivasjonsklima, holdninger til kroppsøving, og nivå av selvbestemmelse og engasjement i fysisk aktivitet (Bryan & Solmon, 2012).

Antall deltakere i studiet var totalt 114 elever fra sjette, syvende og åttende klasse fra den offentlige skolen. Før datainnsamlingen kunne settes i gang hadde forskerne fått samtykke og tillatelse fra elevenes foresatte og godkjenning fra IRB (Instituinal Review Board) (Bryan & Solmon, 2012).

Studiet var kvantitativt og det ble brukt spørreskjemaer og skrittellere til datainnsamling. Datainnsamlingen gikk over fem dager der elevene deltok i 90 minutters kroppsøvingstimer. I besvarelsen på spørreskjemaene ble det brukt en fempunkts-skala der 1 tilsvarte «helt uenig» og 5 «helt enig» (Bryan & Solmon, 2012):

Det første spørreskjema (The Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire) ble gjennomført for å måle læringen/kompetansen og motivasjonen i ulike læringsklimaer. En viktig forutsetning i de ulike læringsklimaene var å studere lærerens atferd, tilrettelegging av undervisningen, elevens målorientering og elevens bekymringer for å gjøre feil.

Det andre spørreskjema (Attitude) ble gjennomført for å måle elevens holdninger, og glede og nytte (tilhørighet) i kroppsøving.

Det tredje spørreskjema (Situational Motivation Scale) ble gjennomført for å måle elevens begrunnelse for engasjement og motivasjon i kroppsøving gjennom autonomi.

Det fjerde spørreskjema (The Physical Activity Questionnaire for Children) ble gjennomført for å måle elevens selvrapportering av deltakelse i kroppsøving og fysisk aktivitet.

Den femte undersøkelsen brukte skrittellere som et objektivt mål for å måle fysisk aktivitet, energiforbruk og engasjement i tre kroppsøvingstimer der aktiviteten ble målt i 24 timer per gang.

Resultatet fra studie viste at et oppgaveorientert læringsklima med autonomi var gunstig for at elevene skulle utvikle indre motivasjon i kroppsøving. Bryan og Solmon (2012) påpekte videre i resultatene at valgfrihet gjennom aktivitetsvalg og vanskelighetsgrad var gunstig for å fremme indre motivasjon da elevene kan utvikle seg i sitt eget tempo. Dette kan samtidig styrke elevens kompetanse og tilhørighet. I den forbindelse viste resultatene at elevens holdninger og engasjement til faget vil bli styrket dersom elevene opplever indre motivasjon. Dette vil i følge resultatene styrke sjansen for livslang bevegelsesglede (Bryan & Solmon, 2012).

5.3 Self-Determined motivation and physical education importance

Den tredje artikkelen jeg har valgt er et studie som er gjennomført i Spania i 2009 av Murcia, Coll og Pérez. Tittelen på artikkelen er: «Self-Determined motivation and physical education importance». Formålet med studie var å analysere elevens relasjon til SDT og hvor viktig og nyttig eleven opplever kroppsøving – som relateres til motivasjon og livslang bevegelsesglede (Murcia et al., 2009).

Antall deltakere i studie var totalt 440 elever i alderen 14-16 år. I forkant av datainnsamlingen fikk forskerne tillatelse fra rektorene ved de ulike skolene. I tillegg ble elevene ble informert om studiens formål og måtte signere en samtykkeerklæring.

Studie var kvantitativt og anonymisert. Det ble gjennomført en spørreundersøkelse med tre deler der elevene svarte på spørsmålene i en skala der de skulle si seg «helt uenig» eller «helt enig» (Murcia et al., 2009):

Det første spørreskjema (Sport Motivation Scale) ble gjennomført for å måle motivasjonen i kroppsøving.

Det andre spørreskjema (The Basic Psychological Needs Scale) ble gjennomført for å måle innsatsen og de mellommenneskelige relasjonene i kroppsøving. Spørsmålene dreide seg om autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Det tredje og siste spørreskjema (Physical Education Importance) ble gjennomført for å måle betydningen og nytten elevene så av kroppsøving.

Resultatet fra studie viste at de tre grunnleggende behovene vi kjenner fra SDT har en positiv relasjon til indre motivasjon i kroppsøving. Viktigheten og nytten av kroppsøving ble også positivt styrket ved oppfyllelse av SDT, som på sikt kan bidra til å øke sjansen for livslang bevegelsesglede (Murcia et al., 2009).

5.4 Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings

Den fjerde artikkelen jeg har valgt er et studie som er gjennomført i Hellas i 2005 av Theodosiou og Papaioannou. Tittelen på artikkelen er: «Motivational climate, achievement

goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings». Formålet med studie var å undersøke forholdet mellom metakognisjon i kroppsøving, elevens målorientering, oppfattelse av læringsklima og hyppigheten av fysisk aktivitet og trening utenfor kroppsøving (Theodosiou & Papaioannou, 2005).

Som nevnt tidligere i kapittel 4.5., vil jeg fokusere på forholdet til kroppsøving da dette er mest relevant for min problemstilling. Likevel vil motivasjonsklima utenfor kroppsøving være sentralt for oppgaven i forbindelse med livslang bevegelsesglede.

Studie var kvantitativt og det ble brukt spørreskjemaer hvor totalt 782 kroppsøvingselever fra den offentlige grunnskolen, ungdomsskolen og videregående deltok. Forskerne hadde i forkant av datainnsamlingen fått tillatelse fra det greske departementet for utdanning, og elevene deltok på frivillig basis. Elevene svarte på spørreundersøkelsene på en skala hvor de sa seg «helt enig» eller «helt uenig» (Theodosiou & Papaioannou, 2005):

Det første spørreskjema (Metacognitive Processes in Physical Education Questionnaire) ble gjennomført for å måle elevens metakognitive aktivitet i kroppsøving.

Det andre spørreskjema ble gjennomført for å måle hvor ofte og mye elevene hadde drevet med «kraftig mosjon» utenfor skoletid de siste 6 månedene. Kraftig mosjon ble definert som trening der hjerterefrekvensen oversteg 120 slag per minutt.

Det tredje spørreskjema (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire) ble gjennomført for å måle hvilke type læringsklima elevene oppnådde størst mestring og suksess i kroppsøvingundervisningen – som videre hadde påvirkning for motivasjonen.

Det fjerde spørreskjema (Learning and Performance Oriented Physical Education Classes Questionnaire) ble gjennomført for å måle elevens oppfattelse av læringsklima i kroppsøving.

Resultatene fra undersøkelsene viste at elevens prestasjoner, mål og motivasjon var positivt relatert til metakognitiv aktivitet i kroppsøving i det oppgaveorienterte læringsklima. Videre resultater viste at det oppgaveorienterte læringsklima bidro til å utvikle indre motivasjon hos elevene, som vil være gunstig i lys av livslang bevegelsesglede. Resultatene viste også at et prestasjonsorientert læringsklima skapte negative forventninger til undervisningen da dette fokuserer på prestasjoner og resultater fremfor innsats og fremgang (Theodosiou & Papaioannou, 2005).

5.5 Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education

Den femte artikkelen jeg har valgt er et studie som er gjennomført i Norge i 2007 av Ommundsen og Kvalø. Tittelen på artikkelen er: «Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education». Formålet med studie var å undersøke (Ommundsen & Kvalø, 2007):

- hvordan den autonome støtten og læringsklima påvirker elevens selvregulerende motivasjon i kroppsøving
- hvordan påvirkning de psykologiske behovene fra SDT kan gi økt motivasjon i kroppsøving
- konsekvenser for elevens følelser og atferd gjennom elevens interesse og glede i kroppsøving, og deltakelse i fysisk aktivitet utenfor kroppsøving

Studie var kvantitativt og det ble brukt tverrsnittundersøkelser til datainnsamling. Antall deltakere i studiet var totalt 194 elever fra fem ulike 10.klasser på Vestlandet.

Spørreundersøkelsene ble besvart der elevene sa seg «helt enig» eller «helt uenig». «Ja» og «nei» spørsmål ble også stilt. De ulike spørreundersøkelsene målte (Ommundsen & Kvalø, 2007):

- hvordan eleven opplevde lærerens autonome støtte i kroppsøving (Perceived teacher autonomy support in physical education (PE))
- elevens oppfattelse av ulike motivasjonsklimaer (Perceived motivational climate in PE)
- elevens oppfattelse av autonomi i kroppsøving (Perceived autonomy in PE)
- elevens oppfattelse av kompetanse i kroppsøving (Perceived competence in PE)
- elevens selvregulerende motivasjon i kroppsøving (Motivational self-regulation of motivations in PE)
- elevens interesse og glede til kroppsøving (Interest/enjoyment in PE)
- elevens deltakelse i fysisk aktivitet utenfor skoletid (After-school/leisure-time physical activity)

Resultatet fra studie viste at oppgaveorientert læringsklima og autonom støtte fra lærerne der innsats og fremgang var i fokus ga interesserte, glade og motiverte elever. Oppfattet kompetanse og autonomi i kroppsøving med lærerens autonome støtte styrket enkeltelevens indre motivasjon i det oppgaveorienterte læringsklima der selvstendig arbeid og eget initiativ var gjeldene. I det prestasjonsorienterte læringsklima viste det seg at elevens kompetanse og autonomi ikke var fullt så høy grunnet konkurranser, sosial sammenligning o.l. (Ommundsen & Kvalø, 2007).

6. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg gjennom diskusjon med grunnlag fra kapittel 3 og 5 komme frem til et svar på problemstillingene:

- hvordan det psykologiske læringsklima kan påvirke motivasjonen til elevene i lys av fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede
- hvordan selvbestemmelsesteorien kan påvirke motivasjonen til elevene i lys av fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede

Det er verdt å merke seg at resultatene og svarene jeg har kommet frem til i min diskusjon hefter noe usikkerhet på bakgrunn av mine inklusjons- og eksklusjonskriterier, og kildekritikk. Jeg har gått gjennom et begrenset utvalg av tilgjengelig litteratur og forskning på bakgrunn av oppgavens rammer og begrensninger. Likevel vil jeg kunne gi et bilde av virkeligheten ut fra oppgavens forutsetninger.

Diskusjonen må leses i lys av at jeg har lagt mest vekt på indre motivasjon, oppgaveorientert læringsklima og autonomi i SDT.

6.1 *Læringsklima og livslang bevegelsesglede*

Teori tilsier at et godt læringsklima er et viktig grunnlag for å skape motivasjon, mestring, gode holdninger, økt kunnskap og positiv selvoppfatning hos elevene, som videre kan bidra til at elevene får gode fritids- og aktivitetsvaner (Gjerset et al., 2012; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Ommundsen, 2006). Som nevnt tidligere i oppgaven vil indre motivasjon være gunstig å tilrettelegge for da denne formen er stabil og varig (Brattenborg & Engebretsen,

2007; Imsen, 2005). For å nå fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede i kroppsøving er det derfor viktig at læreren tilrettelegger undervisningen med et læringsklima som er strukturert, og som i størst grad bidrar til at elevene opplever indre motivasjon.

Resultatene fra studie som ble gjennomført av Bryan og Solmon (2012) viste at et oppgaveorientert læringsklima er gunstig for å fremme elevens deltakelse og indre motivasjon i kroppsøving. Et prestasjonsorientert læringsklima viste seg i stor grad å påvirke elevene til ytre motivasjon. Hvis læringsklima gir elevene mulighet til å utvikle seg i sitt eget tempo, ta egne aktivitetsvalg og justere vanskelighetsgraden vil elevene kunne utvikle indre motivasjon (Bryan & Solmon, 2012). Å tilrettelegge for dette styrkes også i kroppsøvingsfagets formål som hevder at hver enkelt elev skal oppleve mestring, gode holdninger og motivasjon til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Slik vi kjenner teorien til Duda og Nicholls (1992) er mulighetene for aktivitetsvalg og justering av vanskelighetsgrad klare kjennetegn på deres definisjon av et oppgaveorientert læringsklima.

Utvikler eleven indre motivasjon vil dette i følge teori og forskning være gunstig for stabilitet og varighet (Imsen, 2005; Erdvik et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2015). I lys av livslang bevegelsesglede styrker dermed resultatene teoriens antagelse om at indre motivasjon er gunstig slik at elevene blir motivert til kroppsøving og fysisk aktivitet etter endt utdanning (Bryan & Solmon, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Som en inngang for utvikling av elevens indre motivasjon i det oppgaveorienterte læringsklima er i følge Bryan og Solmon (2012) og Ommundsen og Kvalø (2007) å være tilstede, gi tilbakemeldinger, veilede og støtte elevene i læringsprosessen.

Sett opp i mot de teoretiske antagelsene til Woolfolk (2004) innebærer det at

undervisningen, tilbakemeldingene, veiledningen og støtten må ta hensyn til elevens personlighetstrekk for at man skal lykkes med utviklingen av indre motivasjon i ulike tilstander. Som Bryan og Solmon (2012) og Ommundsen og Kvalø (2007) bemerker kan derfor endringer og variasjoner i det oppgaveorienterte læringsklima bidra til å styrke elevens indre motivasjon.

Å styrke elevens innsats og ferdigheter med tilbakemeldinger, veiledning og støtte i det oppgaveorienterte læringsklima vil derfor være gunstig for å fremme den gode opplevelsen som kan styrke elevens indre motivasjon. I tillegg kan dette påvirke elever som er ytre motivert og umotivert til å bli indre motivert (Bryan & Solmon, 2012; Ommundsen & Kvalø, 2007).

Theodosiou og Papaioannou (2005) bemerker at bruk av metakognitiv aktivitet er en gunstig inngang for utvikling av indre motivasjon i det oppgaveorienterte læringsklima. Dette innebærer at elevene reflekterer rundt egne handlinger, og læringsprosessen blir mer verdsatt. I følge forskerne kan dette danne grunnlag for gode opplevelser som gir økt indre motivasjon. På sikt vil det styrke sjansen for å utvikle gode fritidsvaner (Theodosiou & Papaioannou, 2005). Dermed vil sjansen for å nå formålet knyttet til livslang bevegelsesglede styrkes.

En viktig merknad når det gjelder metakognitiv aktivitet var at resultatene fra studie til Theodosiou og Papaioannou (2005) viste at metakognitiv aktivitet ikke ble like godt tatt i mot i begge læringsklimaene. I det prestasjonsorienterte læringsklima ble metakognitiv aktivitet brukt for å sammenligne resultater og vurdere grad av mestring. Dette kan danne grunnlag for ytre motivasjon da elevene motiveres av prestasjoner, belønning og status. Dersom elevens resultater ikke står til forventningene kan man risikere at motivasjonen svekkes (Imsen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Theodosiou & Papaioannou, 2005).

Oppsummert styrker dermed resultatene fra de ulike studiene (Bryan & Solmon, 2012; Erdvik et al., 2014; Ommundsen & Kvalø, 2007; Theodosiou & Papaioannou, 2005) teorien til Duda og Nicholls (1992) om at oppgaveorientert læringsklima er positivt relatert til utvikling av indre motivasjon i kroppsøving. Dette fordi det oppgaveorienterte læringsklima viser at bl.a. fremgang, utvikling, og prøving og feiling kan danne grunnlag for indre motivasjon. Videre styrket resultatene de teoretiske antagelsene om at indre motivasjon er gunstig for livslang bevegelsesglede da denne motivasjonsformen er stabil og varig grunnet en indre drivkraft.

Når det gjelder det prestasjonsorienterte læringsklima viste resultatene fra studiene at dette kan utvikle elever som blir ytre motivert eller umotivert i større grad enn det oppgaveorienterte læringsklima. Årsaken er bl.a. at prestasjonene og konkurransene kan utvikle større nivåforskjeller (Bryan & Solmon, 2012; Erdvik et al., 2014; Ommundsen & Kvalø, 2007; Theodosiou & Papaioannou, 2005).

Slik jeg ser det finnes det likevel utfordringer ved det oppgaveorienterte læringsklima for utvikling av indre motivasjon. Som lærer skal man tilpasse undervisningen og se hver enkelt elev uansett forutsetninger og ferdighetsnivå. Man er også pliktet til å følge læreplanen og kompetansemålene i undervisningen.

Når det gjelder det praktiske tenker jeg at man må være bevisst på at flertallet ikke får bestemme innhold og aktivitetsvalg hver gang i kroppsøvingstimene. For elevene som ikke utpeker seg i form av å ta aktivitetsvalg, kan motivasjonen svekkes. Å finne en balansegang i det oppgaveorienterte læringsklima kan derfor være utfordrende da man må ta hensyn til bl.a. elevens personlighetstrekk og læreplanen. I tråd med resultatene kan derfor variasjon og god oppfølging av elevene i det oppgaveorienterte læringsklima være et godt hjelpemiddel for utvikling av indre motivasjon til livslang bevegelsesglede.

6.2 *SDT og livslang bevegelsesglede*

Når det gjelder SDT angir teori at elevene vil bli mer motivert og aktive dersom de kan velge aktiviteter som er i tråd med sine mål og interesser. Videre kan dette styrke elevens kompetanse og tilhørighet i kroppsøving (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). For at elevene skal bli motivert for på sikt å nå fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede forutsetter det at kroppsøvingslæreren på lik linje med det oppgaveorienterte læringsklima kan tilrettelegge undervisningen på god måte som er tilpasset elevens forutsetninger og nivå (Imsen, 2005; Jakobsen, 2012; Ommundsen, 2006).

Resultatene fra de ulike studiene viste en sterk korrelasjon mellom de tre psykologiske behovene vi kjenner fra SDT, og utvikling av indre motivasjon (Bryan & Solmon, 2012; Erdvik et al., 2014; Murcia et al., 2009; Ommundsen & Kvalø, 2007).

Når det gjelder autonomi viste resultatene fra studie til Bryan og Solmon (2012), Erdvik et al. (2014) og Murcia et al. (2009) at elevens muligheter for å ta egne valg for bl.a. aktiviteter og vanskelighetsgrad var avgjørende for utvikling av indre motivasjon.

Erdvik et al. (2014) bemerket videre i sine resultater at autonomi er grunnleggende og bør være basis i utvikling av indre motivasjon gjennom SDT. Når elevene opplever autonomi vil kompetansen og tilhørigheten styrkes (Erdvik et al., 2014).

Masterarbeidet til Mathiassen (2013) om bevegelsesglede som er gjort i Norge viser sammenhenger og styrker noe av funnene til Erdvik et al. (2014). Mathiassens resultater viste at undervisning med muligheter for autonomi styrker elevens utvikling av indre motivasjon (Mathiassen, 2013).

Gjennom arbeid med autonomi viste resultatene til Ommundsen og Kvalø (2007) at undervisningen også må tilpasses elevens interesser, mål, forutsetninger, kunnskaper og

ferdigheter for å utvikle indre motivasjon til livslang bevegelsesglede. For å lykkes med dette og i tillegg gi elevene valgmuligheter til aktiviteter og vanskelighetsgrader, bør læreren være samfunnsorientert og interessert i aktiviteter som kan inkluderes i kroppsøvningsfaget (Bryan & Solmon, 2012; Erdvik et al., 2014; Murcia et al., 2009; Ommundsen & Kvalø, 2007).

Green (2002) gjorde også en omfattende forskning på aktiviteter som kan inkluderes i kroppsøvningsfaget for å gi elevene innsikt i et bredt utvalg aktiviteter og idretter. Resultatene viste at et bredt utvalg aktiviteter kan styrke elevens indre motivasjon til livslang bevegelsesglede (Green, 2002).

Resultatene som er nevnt ovenfor kan støttes til fagets formål som er knyttet til livslang bevegelsesglede da elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon gjennom et bredt utvalg aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Dette kan dermed tolkes til at det er viktig å gi elevene grunnlag for autonomi i undervisningen slik at de blir indre motivert og lettere kan sette i gang med fysisk aktivitet på fritiden.

Som nevnt viste resultatene til Erdvik et al. (2014) at økt grad av autonomi vil styrke elevens kompetanse, som videre styrker tilhørigheten til faget. Dette kan begrunnes ved at elevene får velge aktiviteter og vanskelighetsgrad ut fra sitt nivå, og opplever en kompetanseutvikling deretter (Bryan & Solmon, 2012; Erdvik et al., 2014). Med en økt kompetanse og god progresjon vil elevens mestringsfølelse styrkes, og eleven kan oppleve større tilhørighet til faget (Erdvik et al., 2014). Dette forutsetter at læreren tilrettelegger for et godt læringsklima og tilpasser undervisningen til elevens forutsetninger slik at elevene får gode opplevelser av undervisningen for utvikling av indre motivasjon (Erdvik et al., 2014; Murcia et al., 2009).

Ut fra de ulike resultatene fra studiene kan det dermed tolkes som at den faglige og sosiale utviklingen som skjer gjennom SDT er nært tilknyttet hverandre i utviklingen av indre motivasjon i kroppsøving. Derfor kan oppfølging av elevene i læringsprosessen, god kommunikasjon, og opplevelse av respekt og tillit være gunstig for å lykkes med å utvikle elevens indre motivasjon i kroppsøving (Bryan & Solmon, 2014; Erdvik et al., 2014; Murcia et al., 2009; Theodosiou & Papaioannou, 2005; Ommundsen & Kvalø, 2007). Dette kan videre relateres til begrepet tilhørighet i SDT (Deci & Ryan, 1985).

Nyere forskning fra Jackson, Whipp, Chua, Dommeock og Hagger (2013) styrker også disse resultatene med sin konklusjon som påpekte at relasjonen og tilhørigheten mellom lærer og elev var viktig for utvikling av indre motivasjon. Hvis elevene ikke føler de har tilhørighet til læreren eller medelevene vil de mest sannsynlig ikke utvikle indre motivasjon (Jackson et al., 2013). Derfor er det viktig at læreren er reflektert over sine handlinger og valg i undervisningen, at han viser en autoritativ fremtreden og kan fremstå som en god rollemodell (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Deci & Ryan, 1985; Drugli & Nordahl, 2013; Imsen, 2005; Nordahl, 2013).

Oppsummert styrker dermed resultatene fra de ulike studiene (Bryan & Solmon, 2012; Erdvik et al., 2014; Murcia et al., 2009; Ommundsen & Kvalø, 2007; Theodosiou & Papaioannou, 2005) teorien og tankegangen til Deci og Ryan (1985) om at SDT har en positiv sammenheng med indre motivasjon i kroppsøving. På lik linje med det oppgaveorienterte læringsklima som fremmet elevens indre motivasjon, vil også SDT bidra til å styrke elevens indre motivasjon, som videre styrker sjansen for livslang bevegelsesglede.

Slik jeg ser det finnes det likevel utfordringer ved bruk av SDT i undervisningen. Selv om resultater hevder at autonomi er grunnleggende for utvikling av indre motivasjon i SDT, vil fortsatt alle de tre psykologiske behovene være avhengig av hverandre. SDT kan derfor være

utfordrende da en klasse ofte består av 20-30 elever. Oppfølging av hver enkelt elev kan dermed oppleves som ekstra tidkrevende og utfordrende da all undervisning må være forankret i læreplanen. Enkelte lærere tyr kanskje til enklere løsninger der elevene opplever SDT i mindre grad. For å unngå dette, og gjøre arbeidet med SDT lettere, tenker jeg at lærerens opptreden, kommunikasjon og organiseringen er vesentlig for å lykkes med utvikle indre motivasjon til livslang bevegelsesglede.

6.3 *Læringsklima og SDT for motivasjon til livslang bevegelsesglede*

Slik jeg har tolket teorien og resultatene fra de ulike artiklene er et oppgaveorientert læringsklima og SDT nært tilknyttet hverandre i arbeidet om å utvikle indre motivasjon, som på sikt vil styrke sjansen for livslang bevegelsesglede.

Som nevnt i teorikapittel 3.1. har forskning fra Wigfield og Wanger (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015) vist at motivasjonen til elevene svekkes av ulike årsaker: *(1) elevene blir mer opptatt av å sammenligne seg med andre elever.* Å tilrettelegge for et oppgaveorientert læringsklima vil man i større grad unngå denne sosiale sammenligningen da elevens innsats og prestasjoner er for egen utvikling og læring. Som nevnt tidligere har forskningsresultatene vist at det oppgaveorienterte læringsklima er gunstig for utvikling av elevens indre motivasjon.

Videre viste resultatene at *(2) skolen gir elevene mer informasjon om hvordan de presterer i forhold til medelevene, som gjør det lettere å sosialt sammenligne.* På lik linje med punkt (1) vil det oppgaveorienterte læringsklima bidra til å redusere fokus på medelevens prestasjoner på bakgrunn av fokus på enkeltelevens innsats, utvikling og fremgang.

For punkt (3) viste resultatene fra studie til Wigfield og Wanger at *i økende alder får elevene*

flere ulike faglærere i de ulike fagene som kan resultere i at relasjonen og interaksjonen mellom lærer- og elev blir svekket. Fra mine funn og tolkninger av resultatene vil SDT styrke elevens relasjoner til faget gjennom god kommunikasjon og relasjon mellom lærer- og elev, som kan bidra til å styrke elevens indre motivasjon.

Det siste punktet fra Wigfield og Wanger sin forskning viste at *(4) skolen ivaretar i liten grad elevens interesser, ønsker og behov for frihet, autonomi og sosial tilhørighet, som fører til at elevene fokuserer på andre ting enn det faglige arbeidet.* Fra mine funn og tolkninger kan dette også relateres til SDT da utvikling av autonomi er basis for videre utvikling av elevens kompetanse og tilhørighet, som videre styrker deres indre motivasjon.

Oppsummert kan derfor resultatene til Wigfield og Wanger (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015) om elevens synkende motivasjon reduseres ved arbeid med SDT og oppgaveorientert læringsklima.

Nedenfor vil jeg vise min tolkning som er forankret i teori og resultater, der jeg ser på sammenhengen mellom et oppgaveorientert læringsklima og SDT for utvikling av elevens indre motivasjon til livslang bevegelsesglede.

6.3.1 Læringsklima og autonomi

Bryan og Solmon (2012) og Ommundsen og Kvalø (2007) viste direkte resultater om at autonomi er gunstig i det oppgaveorienterte læringsklima. Dette kan tolkes videre i tråd med resultater der elevens påvirkning i læringsprosessen var positivt for utvikling av indre motivasjon. I det prestasjonsorienterte læringsklima er fokus ofte på selve prestasjonen og resultatene. Innsatsen er i stor grad preget av ønsket om å få belønning eller ros. Mulighetene for autonomi vil være svekket da det kan gå ut over oppgaven/konkurransens rammer.

I motsetning viste resultatene som nevnt at det oppgaveorienterte læringsklima knyttes til autonomi. En induktiv undervisningsform vil dermed være gjeldene da elevene selv må finne svar på oppgaven og autonomi vil påvirke undervisningsformen i stor grad (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I følge teori og forskning vil god kommunikasjon, støtte og veiledning fra læreren være viktig i denne prosessen for utvikling av indre motivasjon til livslang bevegelsesglede. I en lærerrolle bør man dermed gå inn i en autoritativ opptreden der man viser kontroll og har oppmerksomheten rettet mot målet, samtidig som man viser hensyn til elevens ønsker og behov (Drugli & Nordahl, 2013; Jackson et al., 2013; Murcia et al., 2009; Nordahl, 2013, Utdanningsdirektoratet, 2012b).

6.3.2 Læringsklima og kompetanse

Ser vi på kompetanse i lys av det oppgaveorienterte læringsklima for å utvikle indre motivasjon til livslang bevegelsesglede synes det også å være klare sammenhenger. Elevene kan i det oppgaveorienterte læringsklima arbeide for å oppnå størst mulig kompetanse, ferdighetsutvikling og forståelse av oppgavene (Erdvik et al., 2014; Theodosiou & Papaioannou, 2005). Resultatene fra studiene styrker dermed de teoretiske antagelsene fra bl.a. Gjerset et al. (2012), Imsen (2005) og Ommundsen (2005) om at elevens kompetanse styrkes i tråd med mestrings-/«jeg-kan»opplevelsen, og eleven kan utvikle indre motivasjon. En viktig forutsetning for å lykkes med dette er at læringsklima er tilrettelagt for mestring, utvikling og prøving og feiling. Dersom det tilrettelegges for et prestasjonsorientert læringsklima vil elevens kompetanse kunne stagnere da dårlige resultater og mestringsfølelsen kan svekke motivasjonen.

6.3.3 Læringsklima og tilhørighet

Når det gjelder tilhørighet og det oppgaveorienterte læringsklima for utvikling av indre motivasjon til livslang bevegelsesglede, synes det også å være klare sammenhenger i tråd studienes resultater (Bryan & Solmon, 2012; Erdvik et al., 2014; Ommundsen & Kvalø, 2007). I tråd med tidligere nevnte teoretiske antagelser og resultater vil elevene ha størst utvikling dersom de kan øve og lære av sine feil. For å utvikle elevens tilhørighet i faget er det derfor viktig at eleven blir respektert, og får tilbakemeldinger og opplever tillit uansett forutsetninger og ferdigheter (Aasen, 2006; Bryan & Solmon, 2012; Erdvik et al., 2014; Imsen, 2005; Murcia et al., 2009; Ommundsen, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007). Dette tolkes derfor dit hen at det oppgaveorienterte læringsklima er mest gunstig for utvikling av elevens tilhørighet da personlig utvikling og innsats er i fokus. Som nevnt tidligere vil det prestasjonsorienterte læringsklima i stor grad fokusere på resultater og prestasjoner. Elevene som presterer «dårlig» kan oppleve mindre tilhørighet, og motivasjonen kan svekkes p.g.a. mangel på mestring, tillit eller respekt fra medelevene.

6.4 Oppsummering

Resultatene til Bryan og Solmon (2012), Erdvik et al. (2014), Murcia et al. (2009), Ommundsen og Kvalø (2007) og Theodosiou og Papaioannou (2005) viser flere sammenhenger og positive sider ved de ulike pedagogiske læringssynene av sosialkognitiv teori: oppgaveorientert læringsklima og SDT, for utvikling av elevens indre motivasjon til livslang bevegelsesglede. Likevel finnes det også utfordringer ved disse pedagogiske læringssynene. Oppsummert styrker likevel resultatene de teoretiske antagelsene til Deci og

Ryan (1985) og Duda og Nicholls (1992) om at SDT og oppgaveorientert læringsklima er gunstig for utvikling av indre motivasjon. Men som Erdvik et al. (2014) bemerket i sitt studie er autonomi i SDT et viktig grunnlag for utvikling av indre motivasjon. Dermed kan dette tolkes dit hen at arbeid med oppgaveorientert læringsklima og autonomi bør være basis for utvikling av elevens indre motivasjon til livslang bevegelsesglede.

7. Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere en konklusjon av oppgavens problemstilling. Formålet med dette kvalitative litteraturstudie var å undersøke hvordan jeg som fremtidig kroppsøvingslærer kan bidra til å skape motivasjon hos elevene, for på sikt å nå fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede. Underproblemstillingene oppgaven har tatt utgangspunkt i er følgende:

- hvordan det psykologiske læringsklima kan påvirke motivasjonen til elevene i lys av fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede
- hvordan selvbestemmelsesteorien kan påvirke motivasjonen til elevene i lys fagets formål knyttet til livslang bevegelsesglede

Resultatene tyder på at det oppgaveorienterte læringsklima og SDT peker i samme positive retning. Likevel er det verdt å merke seg at resultatene hefter noe usikkerhet da jeg har gått gjennom et begrenset utvalg av tilgjengelig litteratur og forskning.

Med disse forbeholdene kan det likevel konkluderes med at det oppgaveorienterte læringsklima og SDT er nært tilknyttet hverandre for utvikling av elevens indre motivasjon til livslang bevegelsesglede. Læreren kan i stor grad påvirke elevens motivasjon med sin organisering og tilrettelegging. Som resultatene har vist vil autonomi i det oppgaveorienterte læringsklima være gunstig for utvikling av indre motivasjon. Dette på bakgrunn av at elevene kan oppleve valgfrihet i tråd med sine forventninger, interesser og mål. Opplever elevene autonomi i det oppgaveorienterte læringsklima der innsats, mestring og egenutvikling er fokus, vil kompetansen og tilhørigheten styrkes. Alt i alt tydet dette på at autonomi og oppgaveorientert læringsklima styrker elevenes indre motivasjon, og sjansen for livslang bevegelsesglede er stor.

8. Referanseliste

- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling: Nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Axelsson, Å. (2012). Litteraturstudie. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälsa- och sjukvård* (s. 203-220). Lund: Studentlitteratur.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bryan, C. L. & Solmon, M. A. (2012). Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity. *Journal of Sport Behavior*, 35 (3), 267-285.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 69-102). Bergen: Fagbok forlaget.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), s. 290-299.
- Erdvik, I. B., Øverby, N. C. & Haugen, T. (2014). Students' self-determined motivation in physical education and intention to be physically active after graduation: The role of

perceived competence and identity. *Journal of Physical Education & Sport*, 14 (2), 232-241.

Ertesvåg, F. (2013, 24. september). En av tre elever hater gym. VG. Lokalisert 15.04.15 på:
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/en-av-tre-elever-hater-gym/a/10143673/>

Gjerset, A., Holmstad, P., Raastad, T., Haugen, K. & Giske, R. (2012). *Treningslære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Green, K. (2002). Lifelong Participation, Physical Education and the Work of Ken Roberts. *Sport, Education and Society*, 7 (2), s. 167-182.

Høgskolen i Hedmark: Campus Elverum. (2014). *Retningslinjer for studentoppgaver ved Institutt for idrett og kroppsøving*. Lokalisert 20.02.15 på:
[https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/1360127643\\$92226859\\$/Fagdidaktisk+for+dypningsarbeid+-+Bacheloroppgave+-+Retningslinjer+for+fordypningsarbeid+FLK+2012.pdf](https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/1360127643$92226859$/Fagdidaktisk+for+dypningsarbeid+-+Bacheloroppgave+-+Retningslinjer+for+fordypningsarbeid+FLK+2012.pdf)

Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ingebrigtsen, J. E. & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle: hvordan nå målet? I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 33-46). Oslo: Universitetsforlaget.

Jackson, B., Whipp, P. R., Chua, K. L. P., Dimmock, J. A. & Hagger, M. S. (2013). Students' Tripartite Efficacy Beliefs in High School Physical Education: Within- and Cross-Domain Relations With Motivational Processes and Leisure-Time Physical Activity. *Journal of Sport & Exercise*, 35 (1), s. 72-84.

-
- Jakobsen, A. M. (2014). Hvordan kan læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget best legges til rette for å skape trivsel og læring for elevene? Kan motivasjonsteorier hjelpe til å tilrettelegge læringsmiljøet? *Kroppsøving*, 64 (2), 10-16.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H. & Anderssen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9 og 15-åringer i Norge: Resultater fra en kartlegging i 2011*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Mathiassen, J. C. (2013). *Kroppsøvingsglede: Et feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk* (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Lokalisert 15.04.15 på: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132260/%20mathiassen%20%282%29.pdf?sequence=1>
- Murcia, J. M., Coll, D. & Pérez, L. R. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10 (1), s. 5-11.
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 105-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (s.a.). *Om NSD*. Lokalisert 19.02.15 på: <http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55 (6), 8-12.

- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett: betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (4), 385-413.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Education Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-38). Rochester: University of Rochester Press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Støren, I. (2010). *Bare søk!/: praktisk veiledning i å systematisere kunnskap*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Støren, I. (2013). *Bare søk!/: praktisk veiledning i å gjennomføre litteraturstudie* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Theodosiou, A. & Papaioannou, A. (2005). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7 (4), 361-379.

Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplan i kroppsøving: Føremål*. Lokalisert 22.01.15 på:

<http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Klasseledelse*. Lokalisert 08.02.15 på:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/sider/klasseledelse/relasjonell-klasseledelse/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Sosial kompetanse*. Lokalisert 16.02.15 på:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse1/Tilhorighet-og-vennskap/>

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.